

I QUADERNI DEL GISCEL

I

Comitato scientifico

Maria Antonietta Marchese

Luisa Amenta

Maria Elda Padalino

Maria Emanuela Piemontese

Rosaria Solarino

Miriam Voghera

I QUADERNI DEL GISCEL

Il Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica (GISCEL) è un'associazione interna alla Società di Linguistica Italiana (SLI). Il suo manifesto sono le *Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica*, in cui sono presentati, in modo organico, i principi guida dell'insegnamento linguistico. Tra questi principi, basati sulle più solide acquisizioni delle scienze del linguaggio, domina l'idea che insegnare una lingua significa innanzitutto sviluppare la facoltà di linguaggio e quindi la capacità di esprimere significati adeguati ai bisogni comunicativi, personali e sociali nei diversi contesti d'uso della lingua e per intrattenere relazioni costruttive col mondo proprio e altrui. Il GISCEL si propone di "studiare i problemi teorici e sociali dell'educazione linguistica nell'ambito della scuola" e di "contribuire a rinnovare i metodi e le tecniche dell'insegnamento linguistico" che deve "essere fondato su attività che stimolino nei discenti le capacità di comprensione e di produzione linguistica e favoriscano la presa di coscienza, in modo adeguato ai diversi livelli di scolarità, del carattere stratificato e vario della realtà sociolinguistica, del carattere complesso ed eteroclitico della facoltà del linguaggio e del carattere storicamente variabile e determinato dei meccanismi linguistici" (dallo Statuto). È composto da insegnanti di lingua (materna e seconda) e di ogni altra disciplina, studenti, studiosi di linguistica, pedagogia, e ogni altro operatore scolastico e non, interessato ai problemi del linguaggio. Si articola in gruppi regionali che praticano la ricerca teorica (linguistica educativa) ed elaborano proposte didattiche (educazione linguistica).

L'italiano per capire

a cura di

Adriano Colombo, Gabriele Pallotti

Contributi di

Tullio De Mauro, Silvana Ferreri, Rob Schoonen, Giorgio Asquini,
Gisela Lombardia, Gisela Emilia–Romagna, Maria Teresa Serafini,
Gisela Campania, Pietro Lucisano, Anna Salerni, Simona Brusco,
Patrizia Sposetti, Gisela Sicilia, Elena Papa, Chiara Colli Tibaldi,
Laura Deluigi, Michela Fraire, Francesca Gallina, Andrea Zini,
Valter Deon, Giancarlo Navarra, Patrizia Giuliano, Luisa Milia,
Pinella Depau, Maria Teresa Lecca, Matteo La Grassa, Donatella
Troncarelli, Daniela Cacia, Carla Atzeni, Rosanna Figus, Gabriella
Lanero, Aurelia Orrù, Gianmarco Pitzanti, Simone Fornara,
Francesco Caviglia, Manuela Delfino, Cristina Lavinio, Ivo Mattozzi,
Maria G. Bartolini Bussi



Copyright © MMXIV
ARACNE editrice S.r.l.

www.aracneeditrice.it
info@aracneeditrice.it

via Raffaele Garofalo, 133/A-B
00173 Roma
(06) 93781065

ISBN 978-88-548-6817-5

*I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica,
di riproduzione e di adattamento anche parziale,
con qualsiasi mezzo, sono riservati per tutti i Paesi.*

*Non sono assolutamente consentite le fotocopie
senza il permesso scritto dell'Editore.*

I edizione: gennaio 2014

Indice

- II Introduzione
- 19 L'italiano per capire e per studiare (relazione introduttiva)
Tullio De Mauro
- 29 Metalinguisticità riflessiva: statuto teorico e potenzialità
d'uso
Silvana Ferreri

Leggere e capire

- 49 Saper leggere nella prima e nella seconda lingua
Rob Schoonen
- 61 Dalla lettura alla bravura. Le misure delle indagini di sistema e l'andare bene a scuola e nella vita
Giorgio Asquini
- 77 Strategie di lettura per comprendere un testo: dalla superficie alla profondità dei significati
Giscl Lombardia
- 93 La comprensione delle relazioni causali nella scuola di base
Giscl Emilia Romagna

Dalla comprensione alla scrittura

- III Una tipologia di schemi per lo studio e la scrittura
Maria Teresa Serafini

- 129 “Eppur si muove . . .”: dall’accertamento della comprensione alla riflessione sugli strumenti per attivarla
Giscler Campania
- 147 Le scritture degli studenti laureati: un’analisi di prove di accesso alla Laurea Magistrale
Simona Brusco
Pietro Lucisano
Anna Salerni
Patrizia Sposetti

Competenze lessicali per l’apprendimento

- 169 Le competenze lessicali tra autovalutazione e uso: un’indagine nelle scuole di Palermo
Giscler Sicilia
- 181 «Il deserto è quando. . .». Competenze definitorie e competenze disciplinari nella scuola primaria
Elena Papa
- 195 Le competenze lessicali negli ultimi anni della scuola primaria: un’indagine sul lessico sensoriale
Chiara Colli Tibaldi
Laura Deluigi
Michela Fraire
- 209 La competenza lessicale degli alunni stranieri: dal lessico tecnico–scientifico al lessico della conoscenza
Francesca Gallina
- 223 Una prova di cloze sul lessico peculiare di un linguaggio scientifico
Andrea Zini

Le competenze orali

- 243 Quando parlano gli insegnanti. . .
Giscler Veneto

- 257 La competenza narrativo–testuale degli adolescenti: soggetti emarginati e soggetti privilegiati
Patrizia Giuliano
- 277 I colloqui pluridisciplinari della secondaria di primo grado
Luisa Milia
Pinella Depau
Maria Teresa Lecca

I manuali e oltre

- 293 Comprendere le scienze attraverso i manuali scolastici
Matteo La Grassa
Donatella Troncarelli
- 311 Una lingua per la storia: confronto diacronico sull'italiano dei manuali di storia per la scuola primaria
Daniela Cacia
- 323 Un itinerario di comprensione del testo: LIM, qualcosa di più o di diverso?
Giscl Sardegna
- 337 Capire e migliorare la costruzione del testo con l'aiuto delle ICT
Simone Fornara
- 351 Cercare informazioni nel Web come preparazione all'apprendimento
Francesco Caviglia
Manuela Delfino

Tavola rotonda: competenze linguistiche per le discipline

- 365 Le discipline e il loro linguaggi: perché una tavola rotonda
Cristina Lavinio

- 381 Competenze linguistiche per la storia o competenze storiche per l'italiano?

Ivo Mattozzi

- 399 Il ruolo della terminologia in aritmetica: la sottrazione con "prestito"

Maria G. Bartolini Bussi

Introduzione

Il titolo del presente volume, *L'italiano per capire e per studiare*, riprende quello del XVII Convegno Nazionale GISCEL, tenuto a Reggio Emilia dal 12 al 14 aprile 2012, di cui raccoglie le relazioni e comunicazioni. Nella premessa al Temario del Convegno si diceva: «Si tratta dunque di chiedersi quanto e quale italiano sanno e devono imparare gli studenti. Ad esempio quanto e quale vocabolario, quali competenze morfosintattiche e testuali posseggono e devono acquisire per capire la lingua usata nelle ore di scienze, di matematica, di storia, di educazione fisica o di italiano, per studiare queste discipline e partecipare attivamente alle lezioni».

In questa occasione è stata sottolineata una delle due possibili direzioni della relazione tra competenza linguistica e competenze disciplinari, tanto che Ivo Mattozzi, studioso di didattica della storia, ha tenuto a sottolineare nel suo intervento che «occorre chiedersi non quel che le competenze linguistiche possono fare per le discipline, ma quel che le discipline possono fare per le competenze linguistiche» (qui, p. XXX). Possiamo rassicurare gli studiosi di didattica disciplinare: l'altra direzione del rapporto, dallo studio disciplinare al rafforzamento delle competenze linguistiche, è ben presente nella tradizione del GISCEL, tanto che era questa in primo piano nel documento fondativo dell'associazione, le *Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica*, che risalgono al 1975; la prima delle critiche rivolte a quella che veniva definita la pedagogia linguistica tradizionale cominciava: «La pedagogia linguistica tradizionale pretende di operare settorialmente, nell'ora detta "di italiano". Essa ignora la portata generale dei processi di maturazione linguistica e quindi la necessità di coinvolgere nei fini dello sviluppo delle capacità linguistiche non una, ma tutte le materie, non uno, ma tutti gli insegnanti (educazione fisica, che è fondamentale, se è fatta sul serio, compresa)»¹.

Da questa premessa generale nasce una serie di studi ed esperienze che nel corso di quasi quattro decenni hanno esplorato i molteplici

1. Le *Dieci tesi* sono state pubblicate diverse volte in contesti svariati. Rinviamo qui al volume *Educazione linguistica democratica*, a cura del GISCEL, Milano, FrancoAngeli 2007, p. 35.

aspetti specifici della questione, documentati nei trentasette “Quaderni del GISCEL” usciti ad oggi. Già il terzo Convegno nazionale Giscel, tenuto nel 1986 a Vico Equense, era dedicato a *L'educazione linguistica e i linguaggi delle scienze* (vedi il volume omonimo a cura di Anna Rosa Guerriero, La Nuova Italia 1988): si esploravano le implicazioni educative del rapporto fra lingua comune e lingue speciali, i problemi di comprensione e produzione testuale che pone lo studio delle scienze a scuola. Tra essi, quello cruciale di come sono scritti, come sono compresi, come possono essere usati i libri di testo si è riaffacciato con frequenza: è il tema di un'indagine condotta dal gruppo Giscel Lombardia (*La rete e i nodi. Il testo scientifico nella scuola di base*, a cura di Maria Luisa Zambelli, La Nuova Italia 1994) ed entra nel titolo dell'VIII Convegno nazionale (Palermo, 1996), *Il testo fa scuola*; il volume omonimo, a cura di Rosa Calò e Silvana Ferreri (La Nuova Italia 1997) è ancora oggi una miniera di spunti teorici, analisi testuali, critiche penetranti. Ancora nel 2008, nel volume *Lessico e apprendimenti* a cura di M. Barni, D. Troncarelli e C. Bagna (FrancoAngeli), frutto del XIV Convegno nazionale (Siena, 2006), si analizza l'approccio al lessico tecnico-scientifico in manuali per la scuola elementare. Ma già in precedenza, nel X Convegno (Ischia, 2000), il tema «Abilità linguistiche, capacità operative e processi di apprendimento» aveva consentito di riaffrontare lo sviluppo della padronanza dei linguaggi delle scienze e delle discipline scolastiche dal punto di vista della relazione con le esperienze percettive e manipolatorie.

L'apertura della linguistica educativa ai contatti con le discipline e le didattiche disciplinari è testimoniata anche dalla presenza nei volumi della collana non solo di psicologi e psicopedagogisti come Cesare Cornoldi, Lucia Lumbelli, Anna Oliverio Ferraris, o di uno scienziato cognitivo come Roger C. Schank, ma di biologi (Marina Arcà, Alberto Oliverio) e fisici (Carlo Bernardini, Paolo Guidoni). Ancora, conferma questa vocazione del GISCEL il tema prescelto per il prossimo XVIII Convegno nazionale (Roma, 2014): «Educazione linguistica e apprendimento/insegnamento delle discipline matematico-scientifiche»: evidente l'intento di stringere sempre più da presso un punto cruciale della tematica che abbiamo evocato: il rapporto tra competenza linguistica e linguaggi altamente formalizzati.

Ma per tornare ai contenuti del presente volume, la frase citata sopra dal temario del XVII Convegno è come una sfida che l'associazione si è posta: «chiedersi quanto e quale italiano sanno e devono imparare gli studenti» per affrontare le discipline a prima vista

sembra implicare un'ambizione di trattare in termini anche quantitativi la competenza linguistica, che è per definizione un potenziale. Un'impresa temeraria, che di fatto può essere oggi affrontata solo per approcci e sondaggi parziali; questo è stato fatto nel Convegno ed è documentato nel volume.

Le due relazioni introduttive creano uno sfondo politico (politica educativa) e scientifico (linguistica educativa) ai lavori seguenti. Tullio De Mauro inquadra il tema del Convegno nella costante preoccupazione, sua e dell'associazione, per l'educazione alla varietà degli usi linguistici; denuncia la povertà e l'infondatezza di molte idee correnti tra gli opinionisti di peso in fatto di lingua e di presunti colpevoli insuccessi della nostra scuola, ricordando che nel nostro paese l'incultura e incompetenza linguistica sono fuori dalle scuole, nella società adulta; conclude perorando la causa dell'alfabetizzazione lessicale, potremmo dire della passione lessicale, con la figura esemplare del ragazzino che fu Giuseppe Di Vittorio.

Silvana Ferreri analizza la "metalinguisticità riflessiva", una proprietà generale della lingua assai più pervasiva e profonda della jakobsoniana "funzione metalinguistica" tanto cara ai nostri libri di testo; ne trae indicazioni educative per uno sviluppo della riflessione consapevole sulla lingua che sia più radicata in una competenza e pratica linguistica comune ai bambini fin dall'età prescolare.

La prima sezione del volume mette a fuoco il tema centrale del Convegno, la natura dei processi di comprensione della lettura e il loro rapporto con l'apprendimento e il successo scolastico.

Aprono la sezione altri due relatori invitati. Rob Schoonen sintetizza efficacemente la complessità dei processi di comprensione e dà concretezza a questa analisi preliminare riferendo di una rigorosa ricerca su larga scala compiuta nelle scuole olandesi, dalla quale risulta tra l'altro che le conoscenze metacognitive sulla natura dei testi hanno una correlazione positiva con la comprensione, superiore anche alle conoscenze lessicali e grammaticali.

Giorgio Asquini, che ha una vasta esperienza di ricerche nazionali e internazionali sulla comprensione, pone il tema della relazione tra i risultati in queste prove e il successo nella scuola e nel lavoro. Nessuno dubita che questa relazione ci sia, ma l'autore ricorda come per interpretarla in termini predittivi occorrerebbero ricerche longitudinali difficili da svolgere, perché richiederebbero di seguire gli stessi soggetti ad anni di distanza. Passa poi in rassegna i diversi approcci alla nozione di lettura e comprensione dei diversi enti di ricerca (IEA,

OCSE, INVALSI), all'ombra di una premessa che può essere intesa come un *caveat*: «ciò che viene misurato ha probabilità di diventare ciò che conta» (implicazione: dato che non tutto nell'educazione è misurabile, stiamo attenti a non concentrare l'attenzione solo sugli aspetti misurabili).

Completano la sezione due contributi di gruppi regionali Giscel. Il GISCEL Lombardia indaga la capacità che hanno classi di studenti di tre gradi scolastici di trarre da brani di libri di testo schemi che ne rappresentino un modello mentale; analizza in particolare la capacità che mostrano gli studenti ai diversi livelli di scuola di cogliere la gerarchia delle informazioni in un brano. Il GISCEL Emilia-Romagna studia la comprensione delle relazioni causali in ragazzi della scuola primaria e media, di nuovo utilizzando brani da libri di testo o di divulgazione scientifica per bambini. Cercando di distinguere le relazioni causali dalle molteplici espressioni verbali che le possono rappresentare, ricorre a schemi di vario tipo che gli studenti sono invitati a completare.

Il tema del rapporto fra competenza in lingua e comprensione concettuale resta al centro della seconda sezione, dove dalla lettura si irradia verso altre pratiche linguistiche. Dopo che già i due lavori precedenti hanno rivolto l'attenzione agli schemi come strumento di verifica della comprensione, e di aiuto alla medesima, Maria Teresa Serafini ne presenta una rassegna, organizzata secondo una tipologia formale; schemi che possono essere prodotti dagli studenti stessi per fissare la comprensione di un testo, progettare la scrittura, rappresentare relazioni concettuali di vario tipo.

Nel lavoro del GISCEL Campania una mappa testuale è usata come punto di riferimento per una valutazione della comprensione, mentre la pratica didattica indagata è la riscrittura in forma continua: si studia come il questionario aperto e il riassunto possano favorire la comprensione di un testo scientifico non facile.

Chiude la sezione il contributo di un gruppo di docenti del Corso di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione dell'Università di Roma "La Sapienza" sui testi scritti da studenti laureati triennali nelle prove di accesso al corso di laurea magistrale. Le forti tracce di informalità, di usi parlati e di luoghi comuni denunciano una diffusa ignoranza di un registro appropriato alla comunicazione accademica e dell'esistenza stessa di registri diversi, simile a ciò che è stato rilevato nelle analisi dei testi scritti all'esame di stato; si conferma così

che gli studi universitari per molti non costituiscono un periodo di progresso nelle competenze scritte.

Il passaggio del Temario citato sopra («... quanto e quale italiano sanno e devono imparare gli studenti. Ad esempio quanto e quale vocabolario...») ha sollecitato diversi contributi di ricerca sulle competenze lessicali degli studenti di diverse età e condizioni, competenze che sono tra l'altro le più direttamente misurabili.

Il GISCEL Sicilia estrae da libri di testo di tre livelli scolari cento parole di rilevanza disciplinare (ma appartenenti al Vocabolario di Base o alla marca d'uso "Comune") e chiede a 181 studenti di dichiarare la loro conoscenza, attiva, passiva o nulla, di ciascuna (autovalutazione della competenza); successivamente per trenta di queste parole, che gli studenti dichiaravano di conoscere, si è richiesto loro di produrre una frase che le includesse. Di fronte a una maggioranza di risposte corrette, risulta interessante l'analisi qualitativa dei casi di risposta non corretta. Analogo l'approccio del gruppo torinese che ha poi dato vita al GISCEL Piemonte (Colli Tibaldi, Deluigi, Fraire): rilevazione della competenza percepita (autovalutazione) seguita da una verifica attraverso il *cloze* e la produzione di esempi. In questo caso la sezione del lessico indagata è quella relativa alla percezione sensoriale, i ragazzi esaminati sono di scuola primaria. Ancora alla scuola primaria rivolge l'attenzione il contributo di Elena Papa, che confronta le definizioni scientifiche dei libri di testo con quelle prodotte dai bambini.

Il *target* della ricerca di Francesca Gallina è costituito da studenti di un istituto tecnico, nativi italiani (40) e di origine straniera (9). Le loro competenze lessicali vengono sottoposte a uno scrutinio approfondito, dapprima con l'analisi quantitativa del lessico utilizzato in produzioni scritte di argomento generale e di argomento disciplinare, in seguito con un test composto di ben sette prove, dal *cloze* alla scelta multipla, dalla produzione di definizioni a quella di esempi. Si affaccia in questo studio la marca "lessico della conoscenza", accanto a quelle del Vocabolario di Base e tecnico-scientifiche.

Chiude la sezione la ricerca di Andrea Zini, mirata su studenti universitari; vengono analizzate le loro competenze terminologiche in discipline fondamentali dei rispettivi corsi di laurea, attraverso *cloze* mirati su brani altamente specialistici. La natura di queste prove porta a sovrapporre largamente la funzione del test terminologico a quella di un test di conoscenza: osservazione non banale questa, se

viene a convalidare l'assunto del Convegno: conoscere una disciplina significa per una buona parte conoscere le sue parole.

Quando si parla di italiano per studiare si pensa solitamente ai problemi legati alla lettura e alla scrittura. Tuttavia, la maggior parte del tempo scolastico è impiegato in attività orali, che meritano perciò altrettanta attenzione. Valter Deon e Giancarlo Navarra presentano un progetto di sperimentazione educativa basato sulla Metodologia dei Diari Pluricommentati, che consiste nel chiedere agli insegnanti di trascrivere alcune loro lezioni e di commentarle in un diario, che viene poi ulteriormente annotato da tutor esperti, creando così un fitto dialogo meta-didattico. Questa riflessione ha portato i partecipanti a riflettere criticamente sulle loro pratiche di insegnamento linguistico, concentrandosi in particolare proprio sull'interazione orale, che spesso sfugge alla consapevolezza esplicita.

Patrizia Giuliano si concentra invece sulle produzioni orali di adulti e adolescenti che raccontano uno spezzone video. Gli adolescenti sono ulteriormente suddivisi in due categorie, a seconda che provengano da un ambiente socio-culturalmente privilegiato o svantaggiato. Confermando i risultati di ricerche precedenti, a partire da quelle di Bernstein negli anni '70, l'autrice mette in luce alcune differenze tra i due gruppi di adolescenti. Quelli provenienti da un ambiente svantaggiato, in particolare, evidenziano una comunicazione più frammentaria e più frequentemente basata sugli impliciti, con una struttura narrativa essenziale, basata su poche categorie di fenomeni coesivi e con scarsi riferimenti alle dinamiche psicologiche dei personaggi.

Le produzioni orali sono anche uno dei principali contesti in cui a scuola si valutano le competenze disciplinari. Il contributo di Milia, Depau e Lecca analizza i colloqui pluridisciplinari al termine della scuola secondaria di primo grado, mettendo in luce come solo pochi alunni siano in grado di sostenere monologhi e dialoghi efficaci sugli argomenti scolastici. Per la maggior parte dei soggetti analizzati, invece, questo momento di verifica orale si rivela essere una recitazione meccanica di contenuti scarsamente assimilati e male organizzati, il che apre più di una pista di riflessione sulla didattica dell'orale a scuola.

La sezione seguente è dedicata ai manuali scolastici e più in generale agli strumenti didattici e alle tecnologie educative. I saggi di Troncarelli e La Grassa e di Cacia mostrano come i manuali, rispettivamente di scienze e di storia, presentino numerose dif-

ficoltà per i lettori, nonostante ormai da tempo autori ed editori siano stati sollecitati a produrre testi più comprensibili. Cacia presenta anche un raffronto storico tra edizioni distanti circa dieci anni, riscontrando solo dei lievissimi miglioramenti nell'indice Gulpease, ma senza che i problemi di fondo, evidenziati anche mediante un'analisi più qualitativa, siano stati sostanzialmente superati.

I testi seguenti sono dedicati a forme tecnologicamente più recenti di presentazione dei contenuti disciplinari. Atzeni e colleghi, ad esempio, hanno confrontato alcune classi che hanno svolto lo stesso percorso didattico con e senza l'ausilio della lavagna interattiva multimediale (LIM). I risultati mostrano che, almeno nel breve periodo, questo strumento non è in grado di modificare significativamente il quadro delle (in)competenze degli alunni, anche se si riscontra un leggero aumento dei connettivi testuali, dovuto forse al diverso modo di organizzare i contenuti stimolato dal mezzo. Fornara presenta un'esperienza didattica in cui il computer è stato utilizzato per favorire il lavoro di riflessione da parte dei bambini di scuola primaria su come le fiabe possano essere costruite a partire da alcuni blocchi concettuali, liberamente spostabili e intercambiabili. Infine, Caviglia e Delfino presentano un percorso rivolto ad alunni di scuola secondaria di secondo grado su come verificare l'attendibilità delle informazioni raccolte in Internet: partendo dall'educazione linguistica si giunge così a una prospettiva di pensiero critico ed educazione al ragionamento scientifico.

Chiudono il volume i saggi relativi alla tavola rotonda che ha visto confrontarsi due esperti di didattica disciplinare con una studiosa che da tempo si occupa dei rapporti tra competenze linguistiche e abilità di studio. Cristina Lavinio passa in rassegna le principali aree che possono creare difficoltà nei lettori, quali il lessico, la sintassi e la testualità, concludendo che lo studio delle discipline può essere il punto di partenza per una riflessione metalinguistica di portata più generale. Ivo Mattozzi propone di ribaltare la prospettiva con cui si guarda il rapporto tra italiano e storia: non è solo questione di sviluppare competenze linguistiche per studiare la storia, ma di individuare i modi in cui una didattica della storia intelligente può essere considerata a pieno titolo parte del curriculum di educazione linguistica. Maria G. Bartolini Bussi, infine, si interroga sui rapporti tra linguaggio e pensiero matema-

tico, attraverso un confronto tra la terminologia italiana e quella cinese. Il modo in cui la sottrazione, ad esempio, viene spiegata ai bambini della scuola primaria si riflette nell'uso didattico di artefatti semiotici non linguistici, come figure, bastoncini, abachi.

L'italiano per capire e per studiare (relazione introduttiva)

TULLIO DE MAURO

L'obiettivo che vogliamo proporci è aiutare anzitutto noi del Giscel e per il possibile l'intera scuola a trovare le vie migliori perché allievi e allieve si impadroniscano sempre meglio dell'italiano nei suoi diversi usi. Questo, dai tempi delle *Dieci tesi*, è stato e resta per noi un fine generale dell'insegnamento. Fare crescere le capacità di comprensione e di uso attivo della lingua è un compito che deve coinvolgere insegnanti d'ogni disciplina, dalla letteratura alle scienze, perché la crescita delle capacità linguistiche, che è ovviamente fondamentale per la maturazione espressiva individuale e per la vita di relazione, si correla strettamente anche alla crescita della comprensione di ciò che viene offerto e richiesto da lezioni e testi di ogni materia. Più ricco e duttile è il vocabolario che l'allievo possiede, meglio si addentra nella conoscenza di campi nuovi e diversi del sapere e delle tecniche; e più e meglio si addentra in questi campi più il suo vocabolario si arricchisce e più si articola e affina il significato di parole già possedute. Vorrei qui offrire alcuni spunti di riflessione su problemi e questioni che oggi incontriamo e che incontra la scuola, e sulle vie che ci paiono da seguire.

Un primo problema che rischia di sfuggire a chi lavora nella scuola è la povertà della *Sprachkultur* dominante nel paese. La parola in tedesco ha un ampio spettro di sensi: cultura dello *sprechen*, del parlare, del linguaggio, ma anche cultura della *Sprache*, cultura della propria lingua e delle lingue. Harald Weinrich¹ propone di usarla per designare nell'insieme tutto ciò: sapere e comportamenti linguistici effettivi, atteggiamenti verso la propria e le altre lingue, notizie ben fondate, opinioni correnti, idee, ideologie e miti sul linguaggio e le lingue. Weinrich osserva che tutto ciò incide sul nostro parlare. Senza una ricca e adeguata *Sprachkultur* l'uso della nostra stessa lingua

1. HARALD WEINRICH, *Vie della cultura linguistica*. Bologna: Il Mulino, 1989.

zoppica. Senza arricchirsi dell'altrui *Sprachkultur* l'apprendimento di una lingua straniera è, afferma, qualcosa di mostruoso.

Estrarrò dal nostro ricco repertorio nazionale alcuni esempi di incidenza della *Sprachkultur* nostrana sulle effettive vicende linguistiche. Sarà solo un assaggio, un'evocazione forzatamente sommaria.

La convinzione (ancora oggi affiorante) che i dialetti siano dialetti dell'italiano, e non siano invece, come sono, idiomi autonomamente nati dal latino volgare con la stessa legittimità dei dialetti toscani e in particolare del fiorentino, assunto poi fra Tre e Cinquecento a base essenziale dell'italiano, quella convinzione non scalzata nemmeno nelle università tra i non linguisti, ha favorito l'idea che i dialetti siano modi sbagliati di usare l'italiano. Vi sono stati forse anche altri fattori, ma questa idea ha largamente ispirato e giustificato la lunga dialettofobia della nostra scuola e, poiché il regno dei dialetti era l'uso parlato, ha determinato il conseguente tentativo (a lungo ben riuscito) di insegnarci a fuggire nello scrivere qualsiasi forma toscana, dantesca, manzoniana, italiana che però fosse viva anche nel parlato e indiziabile quindi di dialettalità. Questa conseguenza estrema è grave per tutti noi istruiti che delle persone di riguardo esitiamo a dire *rabbia* o *faccia* ma automaticamente diciamo *ira*, *indignazione* e *volto*. Ma l'idea di fondo (il dialetto come deviazione dall'italiano, errore) è stata catastrofica per gran parte della popolazione italiana dai primi del Novecento in poi. Da allora la completa evasione dall'obbligo scolastico fu eliminata, tutte le bambine e i bambini misero piede in prima elementare. Ma il settanta per cento ne venne espulso prima di arrivare in terza. Come ricordate, nel 1951 più del 59% della popolazione era privo di licenza elementare e una buona fetta si dichiarava del tutto analfabeta. Non ci sono alibi sociali o finanziari. Dai primi anni del Novecento si affermò una potente spinta popolare a mandare i bimbi a scuola e il paese investì in scuola elementare cifre simili a quelle degli altri paesi europei. Ma a scuola i bambini scoprivano che il loro mondo linguistico, il dialetto loro, della famiglia, dell'ambiente era sbagliato e, se non sapevano liberarsene prontamente (ascoltando le paradossali prediche di maestri in gran parte dialettofoni), venivano scacciati. A parte il tentativo luminoso, breve e rapidamente cassato di Giuseppe Lombardo Radice fra 1923 e 1925, soltanto nel 1955 furono approvati programmi in cui si raccomandava agli insegnanti di "tollerare" qualche espressione dialettale dei bambini. Ma ci volle ancora un'altra quindicina d'anni perché la caccia alle streghe dialettali volgesse al termine. È davvero finita la caccia? Il bambino siciliano che pochi anni fa, durante un'inchiesta linguistica di